

מסך ובמה בתבנית משחקית, המזמנת ילדים ליצירה

מיכל הרשקוביץ מיכאלי

מבוא

בהלך לימודי לתואר שני באוריינות חזותית, במכללת סמינר הקיבוצים, חוויתי חוויה מסקרנת ומאתגרת בקורס "מסך במה": מצאתי את עצמי מתמסרת ליצירת מחול, המשלבת בין מסך ובמה. תהליך יצירה זה עורר אצלי דרכי חשיבה שונות מהרגיל ופתח לפני אפשרויות חדשות ליצירה. ההתרגשות שהתהליך עורר בי, כיצרת וכמורה, והחיבור שחשתי אליו, הובילו אותי לחקור כיצד "מסך במה" יכול להיות כלי לעבודה עם ילדים הלומדים מחול במערכת החינוך, שיש ביכולתו לאתגר אותם ולגרות אותם ליצירה.

במסגרת תפקידי כראש תחום מחול בתוכנית קרב, תוכנית העשרה למעורבות חברתית בבתי הספר, אני צופה בשיעורי מחול רבים, מנחה מורים בהוראת המחול ועסוקה רבות בהתאמת התכנים לילדים. חשוב בעיני לגרות את הילדים ליצירה וליצירתיות בשיעורי המחול. מאחר ושיעורי מחול בתוך בית הספר, במסגרת תוכנית קרב, אינם שיעורי בחירה, חשתי כי מצאתי הזדמנות ליצירת מוטיבציה בקרב הילדים ללימוד מחול, באופן שיניע אותם ליצירה. הנחת המוצא שלי היתה שילדים כיום חיים בעידן שבו מסכים וצגים הם חלק בלתי נפרד מעולמם היומיומי, ולכן אוכל לגרות אותם ליצירה באמצעות מסכים. לשם כך יצרתי, בשיתוף עם עמיתים לתוכנית, פרויקט רב תחומי במחול, בתיאטרון ובמוסיקה, שנועד לגרות ילדים ליצירה באמצעות מסכים. חברנו לאמנית רננה רז, יוצרת המופע *YouMake ReMake*, המשלב בין מסך YouTube לבמה, והתנסו יחד בתהליך שבו המורים לומדים, חוקרים ומתנסים בעצמם, מתוך כוונה שההתנסות האישית שלהם תשמש בסיס לגיבוש שיטת הוראה לעבודה עם ילדים ב"מסך במה". הפרויקט, שנעשה בשיתוף פעולה עם מינהל החינוך באשדוד, במסגרת תוכנית קרב, התקיים עם קבוצות ילדים משבעה בתי ספר בעיר. כל קבוצה יצרה משלה וכל היצירות הועלו יחד, כמופע שלם, על במה מקצועית בהיכל התרבות באשדוד.

"מסך במה" הוא דיאלוג בין שני סוגי מדיה: מסך ובמה. שני סוגי המדיה יוצרים יצירה אחת, שבה יש קשר בין ההתרחשויות על הבמה למה שמופיע על המסך. הקשר בין המסך לבמה נוצר דרך משחק. המחקר מתמקד באופן שבו "מסך במה" יכול לשמש כלי עבודה המניע ילדים ללימוד חווייתית ומעודד אותם לחקור וליצור למען עצמם. מסך YouTube מספק גירוי חזותי ליצירה, באמצעות מבחר התכנים הרחב שיש בו, מתחומי עניין שונים. על המסך מופיע סרטון YouTube ועל הבמה מתקיימת תגובה לסרטון ("Remake"), המייצרת משמעות חדשה. הדיאלוג בין מסך YouTube לבמה מהווה את היצירה של כל קבוצה.

במחקר התבוננתי בעבודתה של רננה רז, שבה נוצר קשר בין מסך YouTube לבמה, תיעדתי אותה וניסיתי להמשיג את התבניות שלפיהן היא פועלת. בשיתוף עם רז ועם צוות מקצועי מתוכנית קרב הובלתי את תהליך הכשרת המורים בהוראת "מסך במה" וליוויתי את תהליך העבודה שלהם בכיתות עם הילדים. מאמר זה בוחן דרך להוראת מחול שיש בה שילוב בין מסך YouTube לבמה, המזמנת ילדים ליצירתיות ויצירה. הוא עוסק בשאלות כיצד התנסות המשלבת בין מסך YouTube לבמה תעודד ליצירתיות וכיצד תבנית משחקית של מסך ובמה תהווה כלי יישומי להוראת מחול ואמנויות במה אחרות, המגרה ילדים ליצירה.

מתודולוגיה

שיטת המחקר

במאמר זה מתואר מחקר פעולה, המבוסס על שיטת מחקר איכותני קונסטרוקטיביסטי, אשר מדגיש את הפרשנות הסובייקטיבית שאנשים נותנים למציאות ובודק תהליך תוך כדי התרחשותו. המידע נאסף בתהליך שהתפתח תוך כדי המחקר והתייחס למוקדי המחקר ולסיפורים של האינפורמנטים. אופייה הייחודי של שיטת מחקר זו איפשר לי מעורבות אישית במסגרת תצפית משתתפת. הלמידה מתוך אוכלוסיות המחקר היתה הכלי העיקרי לאיסוף המידע. אסטרטגיית המחקר שבה השתמשתי היתה תיאורית מעוגנת בשדה. הרעיון, שפותח על ידי Glaser and Strauss (1967), מכונה כך בשל הדגש שיש בשיטה זו על יצירת תיאוריה מנתונים שנאספו מהנחקרים, ללא מכוונות תיאורטית כלשהי. נתונים אלה מאפשרים לצבור כמות גדולה של מידע. איסוף הנתונים נעשה בתהליך של הליכה אל שדה המחקר וחזרה ממנו, עד שמושג מידע מספיק להבניית תיאוריה. שאלות המחקר התגבשו תוך כדי העבודה ובעיקר לקראת סופה. התיאוריה, שהיתה מעוגנת בשדה המחקר, התגבשה תוך כדי איסוף הנתונים.

כלי המחקר

הנתונים נאספו באמצעות שאלונים, ראיונות, תצפיות ותיעוד וידיאו. שאלונים חולקו למשתתפים בעת התהליך ובסופו. ראיונות התקיימו עם רננה רז, מורים וילדים. ראיונות נוספים התקיימו במסגרת קבוצתית על ידי קבוצת מיקוד. קבוצת מיקוד היא כלי מחקר, המבוסס על איסוף נתונים מתוך ראיונות קבוצתיים. הדגש בקבוצה זו הוא על האינטראקציה, המבוססת על נושאים המובאים לדיון בקבוצה, לרוב על ידי חוקר שהוא המתווך בקבוצה (Flick, 1998). בתוך קבוצת המיקוד קיימנו סיעור מוחין, שאלנו שאלות, הסקנו מסקנות ויישמנו באופן מידי תובנות שעלו ושהיו ניתנות ליישום. הראיונות נערכו בישיבות משותפות, שהתקיימו מיד בסיום ימי השתלחות למורים, לאחר תצפיות בשטח או בישיבות יזומות. כל פרט בקבוצה שיתף את שאר החברים בתובנותיו. באופן זה נוצרה סינרגיה בין



Karev Make ReMake by students from Yithak Rabin school in Ashdod guided by Lillian Kordontzki (May 2014), photo; Tami Weiss

בתהליך העבודה עם המורים. אוכלוסיית המורים כללה שבעה מורים מתוכנית קרב, המלמדים את אמנויות הבמה - מחול, תיאטרון ומוסיקה. אוכלוסיית הילדים כללה קבוצות תלמידים הלומדים בכיתה ג' עד כיתה ו' בשבעה בתי ספר באשדוד. קבוצת המיקוד כללה אמן יוצר ושבעה בעלי תפקידים בתוכנית קרב: ראשת יחידת הפיתוח, ראשות תחומים, רכזים וישוביים ומנחים בתחום.

רקע תיאורטי והקשר מחקרי

יצירתיות ויצירה

קניאל (2006) כותב כי יצירתיות - הנמצאת בבסיסם של תהליכי יצירה שונים - היא יכולת מחשבתית שבאמצעותה האדם יכול ליצור תוצר מקורי בעל ערך. ליבת היצירתיות היא היכולת לחשוב ולהגיע בכל תחום לפתרון בעיה בדרך חדשה ומקורית. היצירתיות, חלק אינטגרלי מחוויית היצירה, מוגדרת בפשטות "יכולת ליצור דבר חדש" (פרנק, 1965, עמ' 3). הכוונה אינה למשהו שחייב להיות חדש לכל אחד, או חדש בכלל למישהו, פרט לאדם שיצר אותו (סטור, 1983). יצירתיות היא היכולת לפעול בתוך נסיבות שאינן מוכרות או בטוחות, למרות החרדה הנלווית לכך. היא היכולת לבחור ולקבל אחריות לבחירה שלנו (Landau, 1998).

לפי לנדאו (2001), אפשר לראות יצירתיות כגישה משחקית. הקשר בין יצירתיות לבין משחק משפיע על תהליך היצירה מכיוון שהוא זמן ליצירתיות. במשחק אנחנו מתנסים ומעזים יותר, מפני שבמסגרת של משחק קל יותר לספוג כישלון. המשחק המהותי הוא אלתור בתוך מגבלות של זמן, מקום ובעיקר חוקים. החוקים הם הבסיס לקיום המשחק. בדומה לכך, שמירה על חוקיות פנימית כלשהי מהווה בסיס לתהליכי יצירה.

הנוכחים, שהביאה לחשיבה מעמיקה והפכה קבוצה זו למובילת הפרויקט. במחקר קיימתי תצפית משתתפת גלויה, שבה צפיתי במורים ובילדים. אופן עבודה זה דרש ממני נוכחות אינטנסיבית בשדה המחקר לאורך כל התהליך. צפיתי בקבוצת המורים בתהליך הכשרתם ליישום הפרויקט ובעבודתם בפועל בכיתות. פעלתי בשני כובעים - כצופה המתעדת את הנעשה וכמשתתפת. לעתים התצפית לוותה ברישום, שנכתב מיד אחרי הפעילות, מפני שהשתתפתי בתהליך בעצמי, ולעתים היא לוותה בתיעוד וידיאו. תיעוד וידיאו היה כלי מרכזי לתיעוד החומרים ושימש בסיס למחקר.

מהלך המחקר

המחקר חולק לשלושה שלבים: תכנון הפרויקט, יישום הפרויקט וכתבת המחקר. שלב תכנון הפרויקט כלל תהליך פיתוח ראשוני של הפרויקט עם קבוצת המיקוד ורתימת מינהל החינוך באשדוד כדי לגייס את בתי הספר שהשתתפו בפרויקט. שלב היישום כלל מפגש שבו נחשף הפרויקט לפני המורים, צפייה במופע *YouMake ReMake*, השתלמות של שלושה מפגשים בהנחיית רננה רז וצוותים מתחומי האמנויות השונים, כתיבת מערכי שיעור ככלי עבודה להוראה בכיתה, תצפיות בכיתות, מפגשים אישיים עם מורים והפקת המופע. בשלב כתיבת המחקר נאספו, נערכו ונתחו הנתונים והוסקו המסקנות.

אוכלוסיית המחקר

המחקר עסק בשלוש קבוצות מחקר: מורים, ילדים וקבוצת המיקוד. עיקר המחקר התבסס על נתונים שחולצו מתצפיות ומראיונות עם אוכלוסיית המורים ובהישען על התובנות שעלו בקבוצת המיקוד. נעשה שימוש מועט יחסית בנתונים שחולצו בהקשר של אוכלוסיית הילדים, בגלל הקושי לייצר ראיונות מעמיקים עמם, הן בשל גילם והן מכיוון שהייתי מעורבת יותר

מאוד פשוט", אומרת רננה רז. "יש קליפ, ותמיד רואים את הסרטון המקורי. לסרטון יש תגובה, שהיא לא רק חיקוי אחד לאחד שלו. היא מייצרת איזשהו דיאלוג אתו וגורמת לנו לראות בצורה אחרת את הסרטון. הסרטון, כמובן, מאיר אחרת את מה שקורה על הבמה. הקשר בין הווידאו לבמה הוא הלב - הדיאלוג, באופן כלשהו יותר מהתוצאה".

היא מדגישה: "התערובת בין שני הדברים שאני מחפשת, היא לא ממרח על לחם אלא תערובת של עוגה. אני רוצה ששני הדברים, כשהם נפגשים, יתפכו להיות משהו שלא הסרטון יכול להיות לבד ולא מה שעל הבמה יכול להיות לבד". קיימים שלושה סוגי דיאלוג ביצירות "מסך במה": הסרטון מופיע לפני התגובה הבימתית, הסרטון מופיע אחריה, הסרטון והתגובה הבימתית מופיעים בו־זמנית. כל אחד מסוגי הדיאלוג מייצר משמעות חדשה לסרטון ו/או לתגובה הבימתית.



Karev Make ReMake בביצוע תלמידי בית הספר "אראזים" אשדוד בהדרכת אסף קורנברג (מאי 2014), צילום: תמי וייס
Karev Make ReMake performed by students from Arazim school in Ashdod guided by Assaf Kornberg (May 2014), photo: Tami Weiss

בהקשר זה אפשר לראות כי יש דרכים מגוונות ליצירת דיאלוג בין המסך לבמה. אחישי זאת בעזרת שתי דוגמאות. הראשונה מציגה דרך ליצירת דיאלוג באמצעות הוספת טקסט. "ראינו סרט, שבו השחקנים מדברים בפניית... כן שמרנו על קווי המתאר של הסרט, למדנו את התנועות ממש לפי... כמו שזה מופיע בסרט", אומרת רז. "אבל מכיוון שפינית היא שפה שלא ברורה לאף אחד מאתנו... תיארונו לעצמנו שהוא מלמד איך לרקוד, אבל אנחנו לא יודעים בדיוק מה הוא אומר". לדבריה, ביצירה צורף טקסט עם משמעויות פוליטיות לתנועות שבסרטון. הטקסט יצר הקשר חדש. דוגמה שנייה מציגה דרך ליצירת דיאלוג באמצעות "החייאת" המסך. רז מתארת: "יש קליפ של נינה סימון בהופעה חיה, ואנחנו מקרינים אותו ב־Mute. על הבמה יושבת מאיה, שהיא מוסיקאית, עם מתופף, והם מייצרים את פס הקול האמיתי על הבמה. בעיני, מעניין הרגע שבו היא אומרת, 'נו

אפשר לומר שיצירתיות באה לידי ביטוי באופן ביצוע המשחק. בתהליך היצירה, היוצר קובע את הכללים והחוקים למשחק שלו. ההחלטות בדבר הכללים והחוקים מייחדות כל יצירה ומבדילות בין יצירה אחת לאחרת ובין יוצר אחד למשנהו.

לפי גישתו של גרוסמן (1995), כל אדם הוא יצירתי ודרגת היצירתיות שונה מאדם לאדם. התפתחות יצירתית היא גם תלויה גיל ומושפעת מלחצים סביבתיים. גארדנר (1995) טוען שרמת היצירתיות של ילדים גבוהה מרמת היצירתיות של מבוגרים. הוא מדגיש גם, שקיימים הבדלים ברורים בין היצירה האמנותית של הילד לבין זו של המבוגר. בדומה להם טוען כהן (1993), כי כולנו מגלים יצירתיות רבה בשנים הראשונות לחייו, אבל בגיל שמונה או תשע הרגלי חשיבה והרגלי התנהגות רעים מחבלים ביצירתיות שלנו. אנו לומדים לזלזל ביכולתנו להיות יצירתיים ולחולל שינוי לטובה. ראסל (1992) מצדדת בתפישה שלפיה יצירתיות קיימת אצל כל אחד וטוענת כי אפשר להתאמן בה ולפתח, כפי שאפשר לפתח כל רובד אחר של קיום וחשיבה.

מוטיבציה כמנוע ליצירתיות ויצירה

מכיוון שמוטיבציה ממלאת תפקיד חשוב כמנוע ליצירתיות וליצירה אמנותית, חשוב להבחין בין מוטיבציה חיצונית, המבוססת על תחושת כפייה וחוסר משמעות, למוטיבציה פנימית, המבוססת על תחושת בחירה ומשמעות. מוטיבציה מהסוג השני היא זו שמניעה תהליכי יצירה. אם ללומדים יש מוטיבציה פנימית ללמוד משהו, הם יכולים לבלות זמן רב יותר בלמידה, להשקיע בה מאמץ, תחושתם בנוגע לחומר הנלמד טובה יותר והם גם יעשו בו שימוש רב יותר בעתיד (Malone, 1981). מנוע אפשרי ליצירת מוטיבציה פנימית הוא חיבור, שמתרחש בתוך תהליך הלמידה, לתחום עניין שנוגע בלומד. גישה זו נבדלת מהתפישה הרואה בלמידה תהליך המשרת את בית הספר, שהוא בגדר מוטיבציה חיצונית ואינו מייצר בהכרח עניין אצל הלומדים (כהן, 2002).

על פי רוב, שיעורי המחול בתוכנית קרב אינם שיעורי בחירה. ועדת היגוי בית ספרית מחליטה שהילדים ילמדו מחול. יש ילדים שרוצים ללמוד מחול ומתחברים לתחום, בעוד אחרים אינם מעוניינים במחול אבל נדרשים ללמוד זאת. המוטיבציה להשתתף בשיעורי המחול חיצונית, ולפעמים היא מייצרת התנגדויות של ילדים. "מסך במה", המוצג כמשחק, יכול לעודד את המוטיבציה הפנימית של הילדים ולזמן אותם ליצירתיות וליצירה. הילד יתנסה באופני פעילות שונים, המגרים ליצירתיות, ויוצור מתוכם.

תוצאות וממצאים

דיאלוג בין מסך לבמה

הדיאלוג בין המסך לבמה הוא לב היצירה. זהו משחק שבו התלמידים צופים בסרטון ומגיבים עליו ואילו. הם לא מסתפקים בחיקוי שלו, אלא יוצרים דיאלוג עם ההתרחשויות על המסך, שבאמצעותו אנו רואים את הסרטון אחרת. אופן החיבור בין שני סוגי המדיה מייצר חוויה אצל הצופה. אין הכוונה שהסרטון משמש מקור השראה כללי ליצירה אלא הוא משמש גירוי ליצירה ומשתלב בתוכה, באופן ששוזר את הסרטון והתגובה הבימתית זה בזה. יחד הם מהווים יצירת "מסך במה". "הרעיון הוא כמו משחק. זה

“מסך במה” כגירוי ליצירתיות וליצירה

כדי לבחון אם וכיצד התנסות המשלבת בין מסך YouTube לבמה מזמנת ליצירתיות וליצירה, התנסו המורים במשימות שונות בתהליך הכשרתם לקראת העבודה עם הילדים. להלן אתאר שתי משימות שהמורים התבקשו להכין בבית. האחת, הכנת Remake (תגובה) חופשי לסרטון. כל מורה נדרש לבחור סרטון משלו וליצור לו תגובה. השנייה, יצירת תגובה לסרטון YouTube נתון. כלומר, המורים נדרשו לייצר תגובה לאותו סרטון, שניתן לכולם מראש. נמצא כי משימה פתוחה, שבה כל מורה בוחר סרטון YouTube ויוצר לו תגובה, לא זימנה את המורים ליצירתיות והם נתקלו בקשיים. ט', מורה מתחום המחול, אומרת: “אני לא שחקנית... הכל ככה התערבב לי בראש... הייתי מקובעת...” לעומת זאת, נמצא כי משימה “סגורה”, שבה התבקשו כל המורים ליצור תגובה לאותו סרטון כגירוי ליצירה, כן העניקה למורים יצירתיות והם הציגו מגוון פרשנויות לסרטון: חיקוי, דיבוב, שימוש בהפכים ושימוש במוטיב תנועתי.

מהתגובות של אוכלוסיות המחקר: מורים, ילדים וקבוצת המיקוד, להתנסות ב“מסך במה”, אפשר ללמוד אם התנסות זו מגרה ליצירתיות. אחלק את התגובות לשלושה סוגים: “תגובות חיוביות”, “תגובות שליליות” ותגובות שניכרה בהן “הסתייגות” מיישום “מסך במה”. במסגרת התגובות החיוביות נצפתה התלהבות בקרב כל אוכלוסיות המחקר, בתחילת התהליך ובסיומו. במסגרת התגובות השליליות נצפתה התנגדות בקרב כמה מהמורים. תגובה זו נבעה מהבדלים בהתנסות של המורים ומכך שההתנסות שחוו לא עסקה בנושא משותף ולא היה בה דגש על העברת מסר. גם אופן ההתנסות, שהיה מכוון לחוויה אישית של המורה ולא להשגת תוצר עם הילדים, ייצר התנגדות. בקרב הילדים נצפתה תגובת התנגדות אחת, בתחילת התהליך, בכיתה של המורה ו'. אדגיש כי זו כיתה של בנות הלומדות בלט קלאסי, בבית ספר לאמנויות. כיתה זו שונה מכיתות רגילות בבתי ספר אחרים שהתנסו בפרויקט. ו' מספרת: “כשהעברתי את המערך, כבר בחימום היו התנגדויות. נראה לי שאעשה ריקוד לשכבה ג'. הן אמרו שזה פשוט מדי, ה־Remakes שרננה יצרה, הן צריכות דברים מאתגרים לביצוע...” ואכן, נמצא כי כש' עבדה עם סרטון שיש בו אלמנטים תנועתיים מאתגרים, ההתנגדות התחלפה בהתלהבות.

במסגרת התגובות שיש בהן הסתייגות מיישום “מסך במה” נצפו בקרב אוכלוסיית המורים חששות מהתנסות בתהליך חדש ופתוח, שיש בו דיאלוג עם ילדים. אי קיומם של תנאים טכניים, מחסור בזמן ומאפייני כיתה שונים העלו גם הם חששות בקרב המורים. עוד נמצא, כי קיימת ספקנות בדבר היותה של “מסך במה” אמנות, וכי ספקנות זו היתה גורם מעכב ליצירתיות. “אני חושבת שהשאלה הכי גדולה ש־YouMake ReMake כמופע רוצה להעלות, היא עד כמה Context (הקשר) הוא מרכיב חשוב באופן שבו אנחנו חווים אמנות”, אומרת רז. “האמנות לוקחת את עצמה יותר מדי ברצינות בעיני, והרצינות הזאת הרבה פעמים מייצרת ניכור בין מה שאתה רואה על הבמה לבין הקהל. אני חושבת ש־YouMake ReMake מנסה לבטל את ההיררכיה הזאת, בין ‘אנחנו עושים עכשיו אמנות’ לבין ‘אנחנו עושים משהו שמתקשר’. אין גבוה ונמוך, אלא יש משהו שאנחנו עושים כדי להעביר איזשהו רעיון”. לצד החששות מההתנסות ב“מסך במה” והספקנות בנוגע לתהליך, ניכר קושי בנוגע לאופן היישום של “מסך במה”, הכולל מציאת סרטון. מהדברים עולה כי המורים נזקקו לעוגנים להוראה ליישום “מסך במה”.

“מסך במה” בתבנית משחקית

הצורך בעוגנים להוראה ליישום “מסך במה” הוביל לחיפוש אחר תבנית משחקית, המציעה דרכים אופרטיביות ליצירת הדיאלוג. החיפוש כלל שלושה שלבים. בשלב הראשון ניתנו עוגנים ליישום התבנית. לדוגמה, עוגן שניתן כמענה לצורך במיקוד נושא ליצירה היה הגדרת נושא אישי לכל יצירה. עוגן אחר, שניתן כמענה לצורך במציאת משמעות ומסר ביצירה,

תמחאו כפיים, מה קורה לכם לעזאזל? ואנשים בקהל מוחאים כפיים. כשחושבים על זה, היא בעצם מדובבת את נינה סימון. כלומר, הבקשה המקורית למחוא כפיים היא של נינה סימון, שמתה לפני כ־12 שנים והיא לא מבקשת את זה עכשיו. אבל מכיוון שמאיה יושבת על הבמה ועושה את זה עכשיו, אנשים פתאום מרגישים מחויבים והם מוחאים כפיים. זה בדיוק סוג הקשר מסך־במה־קהל שרצינו שיווצר. נוצרת מין תנועה כזו שפתאום כאילו המסך חי, כאילו היא מבקשת שהם ימחאו כפיים”.

בהתבסס על תהליך ההכשרה של המורים להוראת “מסך במה”, במסגרת ימי ההשתלמות, נמצא כי רוב המורים התקשו להבין בתחילת התהליך את מהות הדיאלוג כקשר “סימביוטי” בין המסך לבמה והתייחסו אל המסך כאל מקור להשראה ולרעיונות לבניית היצירה. ו' מסבירה איך כוונתה ליצור תגובה לסרטון: “דרך הפתקים האלה, זה כאילו הילדים יעבירו מסר מאחד לשני דרך הריקוד”. רז מסכמת את התרשמותה מהקטעים שהמורים הביאו למפגש: “אני מרגישה שה־Remakes הם לא יחידות אינטגרליות ביחד עם הסרטים. או שהסרטים שבחרתם כל־כך שלמים בפני עצמם, שאין מה לעשות להם Remake, או שה־Remake הוא מקור ההשראה”. מתוך כך עלה כי צריך למקד ולהבהיר עוד את מהות הקשר והדיאלוג בין המסך לבמה.

נמצא כי מרכיבים חשובים של היכולת לקיים דיאלוג בין מסך לבמה כקשר “סימביוטי” הם בהירות, פשטות והבנה מיידית של החיבור בין שני סוגי המדיה. מסקנה זו עולה מהתייחסותה של רז להתנסות של המורים. כך היא מתייחסת, לדוגמה, לעבודתה של ל': “אני מרגישה שעם כזה סוג של תגובה, האינטרפרטציה היא כל־כך אישית והיא כל־כך מתרחקת מהמקור, שזה כמעט יכול להיות לא ברור למה בכלל רואים את הסרט לפני או אחרי, זה לא משנה...”. ביום תצפיות בשטח עלו נתונים נוספים. רז מסבירה לו': “זה לא צריך להיות אותן תנועות, אבל זה צריך להיות ברור שאלה תנועות של התעוררות”. מכאן, שהצופה צריך להבין את הדיאלוג באופן מייד. עוד עולה מהממצאים, כי הבהירות הנדרשת ליישום הקשר בין המסך לבמה צריכה להיות מורגשת ולקרות כבר בתחילת התגובה הבימתית. רננה אומרת לט': “אני חושבת רק... אולי בהתחלה, יותר לחבר לסרטון... דווקא את ההתחלה. הייתי איכשהו עושה שנקודת המוצא תהיה יותר זהה”.

הממצאים מתצפיות בילדים שהשתתפו במחקר מראים כי כבר בשיעור הראשון שבו נחשפו ל“מסך במה” באמצעות YouTube, הילדים הבינו מהו דיאלוג בין המסך לבמה ונתנו לו פרשנות משלהם. דוגמה לכך ניתן לראות בתגובת הילדים שצפו בקטע מהמופע YouMake Remake, שבו רואים רקדן רוקד על הבמה ולאחר מכן מוקרן סרטון ובו ילד רוקד. תלמיד מציין: “הוא חיקה את הילד שרקד, הוא רק הוסיף כל מיני דברים אחרים”. כלומר, הילד זיהה את התגובה, שהיתה חיקוי ופיתוח תנועתי של הסרטון. תלמיד אחר מסביר: “האמת, אני, אחרי שהרקדן עשה את הדברים המצחיקים, הבנתי שזאת התנהגות ילדותית וזה מתאים רק לילד. אז הבנתי שהרקדן חיקה את הילד”. כלומר, התלמיד זיהה קשר בין המסך לבמה דרך ניתוח התנהגותו של הרקדן, שנראתה לו ילדותית ולכן מצא את החיבור. ממצא זה קיבל חיזוק בסיום התהליך, אז ידעו הילדים להסביר את הדיאלוג בין המסך לבמה. “זה לא רק המצנח, יש כדורים בתוך המצנח, שבעצם הרי לא היינו עושים שם טיפות מים, אז זה בעצם מחליף את הטיפות מים לפי הרעד...”, מסבירה תלמידה. ממצא אחר שעלה מהתצפיות בשיעור הוא שחיקוי כתגובה מאוד טבעי לילדים. כשהילדים צפו בסרטון שבו נראים חתולים שמניעים את ראשם, הם חיקו מיד את תנועת החתולים בלי שניתנה להם הנחיה לעשות זאת. כשהילדים צפו בסרטון אחר, שעסק בהרפיית שרירי הפנים, ניתנה להם הנחיה לחקות את מה שמופיע בסרטון והם נענו בהתלהבות. עוד עולה מהממצאים, כי כשהוצגה לילדים תגובה בימתית ללא סרטון הם חשו מבולבלים ולא הבינו מה הם רואים. תלמידה אומרת: “נראה לי שזאת היתה ציפור, כי כל הזמן עשו עם הידיים תנועות של ציפור וזה גם עם ה... (הדגימה תנועות מקור). זה היה לי מוזר, לא הבנתי כלום מזה”.

הממצאים מצביעים על מגוון תגובות ליכולת של תהליך "מסך במה" לעודד יצירתיות התלהבות, התנגדות והסתייגות. התלהבות, שנצפתה בקרב כל אוכלוסיות המחקר, מצביעה על קיומה של מוטיבציה פנימית המהווה מנוע ליצירתיות. סימוכין לקיומה של מוטיבציה זו ניתן למצוא בדבריו של Malone (1981), שלפיהם מוטיבציה פנימית באה לידי ביטוי בפעילות שבה אנשים עושים למען עצמם. לעומת זאת, התנגדות בקרב המורים מצביעה על חששות מהתנסות שונה ומתהליך למידה פתוח, הדורש תנאי עבודה מסוימים ושינוי של הרגלי עבודה קיימים. חששות אלו יכולים לעכב יצירתיות. עוד נמצא, כי בקרב הילדים, בהשוואה למורים, כמעט ולא היו התנגדויות המעכבות יצירתיות. אפשר להסביר זאת בהישען על דבריהם של כהן (1993) וגארדנר (1995), שלפיהם רמת היצירתיות של ילדים גבוהה יותר מרמת היצירתיות של מבוגרים.

לפי ממצא אחר, רבים מהמורים הביעו ספקנות בדבר היותו של "מסך במה" אמנות. אמנות, לדבריהם, צריכה להעביר מסר מסוים ולהיות ברמת ביצוע גבוהה. חיקוי של סרטון לא נתפש בעיניהם כאמנות. עמדה זו מייצגת תפישה קלאסית של המושג אמנות. לעומת זאת, רננה רז מאמינה שאמנות צריכה לתקשר עם הקהל. לכן היא מתמקדת בהקשר כמרכיב חשוב באופן שבו חווים אמנות. רז מבטלת את יחסי ההיררכיה בין אמנות גבוהה לאמנות נמוכה ומציגה "מסך במה" כרעיון שרוצים להעביר, דיאלוג בין מסך לבמה, המהווה את משמעותה. אפשר לבחון תפישות אלו בהתבסס על



תמונת סיום של *Karev Male ReMake* מאת רננה רז (מאי 2014), צילום: תמי וייס
Final picture of *Karev Make ReMake* by Renana Raz (May 2014), photo: Tami Weiss

דבריה של רוטנברג (2002), המציגים את התפישה המודרניסטית שלפיה אמנות צריכה להיות "טהורה", ויש בה הפרדה מכוונת בין האמנות והחיים, לעומת התפיסה הפוסט-מודרניסטית, שלפיה האמנות מתנגדת לסדר-על.

הממצאים מראים כי קיים קושי במציאת סרטונים מתאימים, שעורר הסתייגות בנוגע ליכולת ליישם את הרעיון של "מסך במה". ממצא זה עומד בניגוד לחשיבה שלפיה עידוד ילדים ליצירתיות ב"מסך במה" יכול להיעשות באמצעות בחירת סרטון שהם מעוניינים להתנסות בו. מכאן עולה השאלה היכן באה לידי ביטוי היצירתיות ב"מסך במה"? אם היצירתיות באה לידי ביטוי בחיפוש אחר סרטון, גישה זו אינה מעודדת ליצירתיות. לעומת זאת, אם יצירתיות באה לידי ביטוי בחיפוש אחר תגובה בימתית, התנסות זו יכולה לעודד יצירתיות. פרנק (אצל סטור, 1983) מגדיר יצירתיות כ"יכולת ליצור דבר חדש" מבחינת האדם שיצר אותו. מכאן עולה, שעיקר ההתנסות ב"מסך במה" הוא עידוד לחשיבה יצירתית, ליצירתיות וליצירה.

הממצאים מצביעים גם על התפקיד המשמעותי שיש למורה כ"מנווט" בכיתה. המורה מלמד את הילדים מהו הקשר ואיך מתנהל הדיאלוג בין

היה חיבור של המורים לנושאים המעניינים אותם ופיתוח הנושאים. כמענה לצורך בהכוונה למציאת סרטון ניתנו עוגנים של דרכי חיפוש שונות. בנוסף ניתן עוגן "סגור", המכוון לבחירת סרטון מתוך רשימה שבחרה רננה רז. נמצא כי גם זמן התנסות ארוך יותר בתוך השיעור ובתהליך היצירה וקיום המופע בתקופה נוחה יכולים להוות עוגנים בתהליך זה.

בשלב השני הושם דגש על תפקידו של המורה, שעיקרו ניווט הכיתה וסיוע לתלמידים במציאת כיוון, ולא הכתבה של נושא היצירה ודרכי העבודה. שיתוף של ילדים במשחק מעודד אותם ליצירתיות. חשוב שהמורה יתנסה בעצמו בתהליך היצירה ויחווה אותו מקרוב, כך שבשלב שבו הוא מתחיל לעבוד עם הילדים כללי המשחק והאפשרויות שבו יהיו מוכרים לו והוא יהיה בטוח באופן שבו אפשר לשחק עמו. אופן עבודה זה מאפשר תהליך פתוח, שבו הילדים חוקרים ויוצרים. מהממצאים עולה כי הילדים חשו שהיו שותפים לתהליך היצירה. הם ציינו שעסקו במשהו חדש, שלא עסקו בו קודם, והדגישו כי מה שיחד בעיניהם את התהליך היה שהם יצרו מופע בעצמם והמציאו את התנועות.

בשלב השלישי נבנתה תבנית המציעה דרכים שונות ליצירת דיאלוג. דרכים אלו הן בגדר "מפתחות", המבהירים את החיבור בין המסך לבמה ומאפשרים ליצור מתוכם. ה"מפתחות" שימשו עוגנים בתהליך היצירה. לדוגמה, דרך המציעה בניית המשך לסרטון או הקדמה לו יכולה לשמש מפתח של "לפני אחריו". דרך אחרת, המציעה בחירת אלמנט מסרטון, כמו רצף של תנועות, ופיתוחו, יכולה להיות מפתח של "רצף". באופן זה נוצר דיאלוג בין המסך לבמה, שבו שני סוגי המדיה תלויים זה בזה ויחד הם מרכיבים יצירה אחת שלמה. התגובה על הבמה מורכבת מהמפתח הנבחר, מפיתוח שלו וממתן משמעות לו. המפתחות ישמשו כלי עבודה בתבנית המשחקית, ובעזרתם גם אפשר יהיה לצפות בדיאלוג בין המסך לבמה ולנתח אותו.

דין

רוטנברג (2002) טוענת כי שילוב בין דיסציפלינות שונות עד כדי שלמות חדשה עומד במרכז העשייה האמנותית היום. העמדתן זו לצד זו מציגה יחידה גדולה ומורכבת יותר. כל אחת מהדיסציפלינות שומרת על מרכיביה הייחודיים ויחד הן יוצרות שלמות חדשה, שלעתים עולה על סך חלקיה. הדיאלוג עם YouTube דומה למשחק, בשל שפע הרעיונות שיש בו והאפשרויות שהוא מזמן. שפיר (1995) מחזקת רעיון זה, באומרה כי במשחק יוצאים מהכוח אל הפועל דמיון, אינטואיציה, ספונטניות, הומור ורגשות לצד תכנון ושחירה על חוק וסדר. ניכר כי המיקוד בדיאלוג זה הוא ביכולתו של YouTube להניע ילדים ליצירתיות, ולא במסר המועבר דרכו.

לפי הממצאים שהובאו כאן, אחד המרכיבים של בניית קשר בין המסך לבמה הוא תגובה ברורה המייצרת הבנה מיידית. על פניו נראה כי ממצא זה אינו עולה בקנה אחד עם ממצא אחר, שלפיו הילדים הבינו מהו הדיאלוג בין המסך לבמה ונתנו לו פרשנות משלהם. הבנה מיידית אמורה לייצר פרשנות אחת המביעה את כוונתו של היוצר, בשונה מפרשנות אישית. העובדה שנמצאו פרשנויות שונות מעידה שהתנסות זו מעודדת לחשיבה יצירתית.

הממצאים מראים כי התנסות פתוחה, שבה כל מורה בוחר סרטון YouTube ויוצר לו תגובה, לא זימנה יצירתיות. לעומת זאת, התנסות סגורה, כמו צפייה בסרטון נתון, עוררה במורים עניין וגירתה אותם ליצירתיות. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם דבריה של נהרין (2000), הטוענת כי ככל שהתלמידים מנוסים פחות, כך גדל הצורך שלהם בגבולות ברורים ובהנחיות סגורות כדי ליצור. התנסות שיש בה הנחיה פתוחה מדי הופכת למכשול ליצירתיות מפני שהיא משתקת, חוסמת ומחזירה את התלמיד להרגלים תנועתיים ישנים. התנסות יצירתית שיש בה הנחיות עבודה סגורות ומכוונות מזמינה ליצירה ולעשייה, לחיפוש ולחקירה ומהווה בסיס לשכלול היצירתיות.

מודל ההוראה "מסך במה" דורש מרחב פתוח לשאלות, לתהיות, לחיפוש ולחקירה. ההשתתפות בתהליך דורשת נכונות להתנסות ולשאול שאלות וזמן השקעה בבית, להיכרות עם YouTube. את עיקר העבודה יש להשקיע במורים, שמובילים ומנווטים את התהליך. על כן יש לשלב בפרויקט מורים שיש סבירות גדולה שישרדו במרחב כזה, ולתת להם כלים כדי שיוכלו להשתפר. הכשרת המורים צריכה לכלול התנסות בהתמודדות עם תהליך פתוח, שבו הידע נלמד יחד. אני ממליצה לשלב שיטת הוראה זו בתוכנית לימודי המחול בבתי הספר היסודיים.

ביבליוגרפיה

- גארדנר, ה. (1995). *מוח, חשיבה ויצירתיות*, ספרית פועלים, תל-אביב.
 גרוסמן, ס., רוג'רס ב. ומור ב. (1995). *חדשנות בפעולה - שחרור היצירתיות מכבליה*, משרד החינוך והתרבות ומכון ברנקו וייס, ירושלים.
 כהן, א. (1993). *החינוך החופשי*, רשפים, תל-אביב.
 לנדאו, א. (2001). *האומץ להיות מוכשר*. דביר: תל-אביב.
 נהרין, צ. (2000). *הזמנה למחול: תהליכי יצירה בתנועה*. קריית ביאליק: אח.
 נוסבוים, י. ויחיאלי, ת. (1999). *תפיסות שגויות ושינוי תפיסתי בהוראת המדעים*. תל-אביב: מכון מופ"ת.
 סטור, א. (1983). *הדינמיקה של היצירה*. תל-אביב: ספרית פועלים.
 פרנק, ב. (1965). *הפסיכולוגיה של היצירתיות*. לונדון: הולט, ריינהרט/ וינסטון.
 קניאל, ש. (2006). *חינוך לחשיבה: חינוך קוגניטיבי לשליטה על התודעה*. רעננה: רמות.
 ראסל, ג. (1992). *ריקוד יצירתי בבית הספר היסודי*. תל-אביב: אח.
 רוטנברג, ה. (2002). "שלמות חדשה: מערכות יחסים בין אמנויות", *מחול עכשיו*, 7, 36-41.
 Flick U. *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage Publications. 1998.
 Glazer B.G. & Strauss A.L. *The Discovery of grounded Theory: Strategy for Qualitative Research*. New York: Aldine Publishing Company. 1967.
 Landau E. "The Relation between Emotional Maturity, Intelligence and Creativity in Gifted Children." *Gifted Education International* (13). 1998.
 Malone T.W. "Toward a Theory of Intrinsically Motivating Instruction." *Cognitive Science*, 4 (333-369). 1981.

מקורות אינטרנטיים

- כהן, ליאורה. (2002). "שימושים שתלמידים עושים באינטרנט לצורך למידה". מגזין ברשת. נדלה ב־30.3.14.
http://www.isoc.org.il/magazine/magazine3_1.html

מיכל הרשקוביץ מיכאלי היא ראש תחום מחול ותנועה בתוכנית קרב למעורבות בחינוך ומורה באקדמיה למוסיקה ומחול בירושלים. בעלת תעודת הוראה, תואר B.Ed. בהוראת מחול ותנועה ותואר M.Ed. באוריינות חזותית. עוסקת בפיתוח, מחקר ויצירת פדגוגיה חדשנית להוראת מחול בגנים ובבתי ספר יסודיים. מיסדה תוכנית אב יישובית במחול באלפי מנשה והקימה את מגמת המחול "חצב" ואת להקת המחול "פנים וגוף" ביישוב. שימשה מדריכה בפיקוח על המחול במשרד החינוך ולימדה במגמות מחול שונות.

המסך לבמה ומכוון אותם, תוך כדי התנסות בתבנית. כדי שהמורה יוכל לנווט את הילדים, עליו להתנסות בעצמו ולשכלל את מיומנותו ב"מסך במה". כך יוכל גם לעודד יצירתיות בקרב הילדים דרך משחק, שיש בו משימות שונות, כפי שהתנסה בעצמו בתהליך ההכשרה להוראת "מסך במה". בהתייחס לממצאים אחרים, המציגים חששות של המורים מהתנסות בתהליך פתוח, שבו הדברים אינם ידועים מראש, עולה כי נדרשים עוגנים המסבירים כיצד לשתף את הילדים בתהליך. תהליך זה דורש מהמורים לשנות את גישתם - במקום שיעור שבו המורה מלמד והילדים לומדים, גם המורה וגם התלמידים משתתפים יחד בחקירה. ניתן להשוות זאת לתהליך למידה קונסטרוקטיביסטי, כפי שמציגים אותו נוסבוים ויחיאלי (1999). זהו תהליך שבו הידע הוא תוצר של הבניה אישית ולכן לידע של המורה אין שום עליונות על הידע של הלומד.

סיכום

המחקר עסק בשאלה האם וכיצד התנסות המשלבת בין מסך YouTube לבמה תעודד ליצירתיות. התשובה לשאלה זו היא כי התנסות זו מעודדת ליצירתיות, אבל יש בה גורמים מעכבים. בקרב אוכלוסיית הילדים ניכר קיומה של מוטיבציה פנימית, שהיוותה מנוע ליצירתיות. הילדים הבינו כבר בתחילת התהליך את מהות הקשר בין המסך לבמה ונתנו לו פרשנות משלהם, המעידה על חשיבה יצירתית. בקרב אוכלוסיית המורים נצפו



Karev Make ReMake בביצוע תלמידי בית ספר "שז"ר" אשדוד בהדרכת ויקה מליניק (מאי 2014). צילום: תמי וייס

Karev Make ReMake by students from Shazar school Ashdod guided by Vicca Melnik (May 2014), photo: Tami Weiss

גורמים מעכבים. בתחילת הדרך המורים התקשו להבין את מהות הדיאלוג כקשר "סימביוטי" בין המסך לבמה, ונתקלו בקשיים בתהליך היצירה. לצד התלהבות נצפו גם תגובות של התנגדות, שנבעו מהתנסות בדרך שונה מהדרך שבה הם רגילים ליצור, חששות שנבעו מהתנסות בתהליך פתוח שיש בו דיאלוג עם ילדים וספקנות בנוגע להיותה של "מסך במה" אמנות. כל אלו היו גורמים מעכבים ליצירתיות. השאלה השנייה שנבדקה היא האם וכיצד תבנית משחקית של "מסך במה" תהווה כלי יישומי להוראת מחול ואמנויות במה אחרות, המגרה ילדים ליצירה. התשובה לשאלה זו היא שהמורים נזקקו לעוגנים להוראה ליישום "מסך במה". תהליך זה דורש שיתוף של ילדים בתוך משחק, המעודד אותם ליצירתיות והדורש מהמורים לפעול באופן שבו המורה והילדים חוקרים יחד.

בתחילת תהליך העבודה חשבתי כי מהמורים נדרשות בעיקר יכולות יצירתיות גבוהות, כדי להגיע לעבודה אמנותית ברמה מקצועית. בסיום התהליך אני יכולה לומר, שכל מורה בתחומי האמנויות יכול ללמד "מסך במה" ושהצלחתו בתהליך קשורה לפתיחותו, לנכונותו וליכולתו להוביל את הילדים לשאול, לחקור, להתנסות וליצור תוך דיאלוג מתמיד אתם.